

tesis
4889

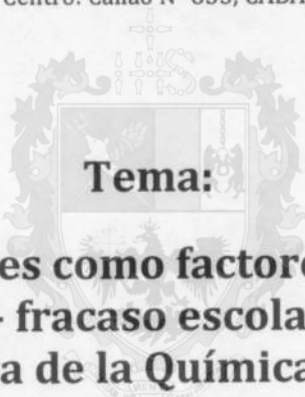


Universidad del Salvador

Facultad de Ciencias de la Educación y de la Comunicación
Social

Maestría en Educación

Sede Centro: Callao N° 835, CABA.



Tema:

**Las representaciones como factores que inciden en
el éxito – fracaso escolar en el
área de la Química.**

USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

Directora de Tesis: **Dra. Viviana Vega**

Alumno: **Lic. Gustavo Adolfo Lilloff**

*Capital Federal
Buenos Aires, Argentina – Abril 2015*

Índice:

Introducción	Pág. 5
--------------------	-----------

CAPÍTULO I Estado del Arte

I. 1. Introducción	10
I. 1. 1. El fracaso escolar como condición natural	11
I. 1. 2. La herencia del entorno familiar	14
I. 1. 3. Las representaciones de los profesores como espejos subjetivantes de los estudiantes	17
I. 1. 4. La lógica taxonómica de la clasificación social	20
I. 1. 5. El resurgimiento del determinismo biológico	22
I. 1. 6. El pensamiento práctico como denominador común	24

CAPÍTULO II Marco Teórico

II. 1. El fracaso escolar, una realidad fabricada	28
II. 2. Las representaciones sociales: una modalidad de pensamiento práctico	30
II. 2. 1. Estructura de las representaciones	31
II. 2. 1. 1. La teoría del núcleo central	33
II. 2. 2. Funciones de las representaciones sociales	35
II. 2. 3. Las representaciones: luchas por el monopolio del poder ...	36
II. 2. 4. El campo discursivo como tecnología de las representaciones	38
II. 3. La experiencia escolar	41
II. 4. El fracaso escolar como pérdida de legitimidad institucional	42

CAPÍTULO III Planteo del Problema

III. 1. Las representaciones de los profesores y los estudiantes en el fracaso escolar en el área de Química	46
III. 2. Las dificultades propias de la Química para el abordaje del problema planteado	48

III. 2. 1. Dificultades desde los niveles de descripción	48
III. 2. 2. Dificultades desde la percepción	49
III. 2. 3. Dificultades provenientes de la complejidad de los conceptos	50
III. 2. 4. Dificultades aportadas por las ideas previas	52
III. 2. 5. Dificultades dadas por el uso de analogías	53
III. 3. Objetivos	54

CAPÍTULO IV Metodología

IV. 1. Fundamentación metodológica	57
IV. 2. Diseño	58
IV. 2. 1. Muestra	59
IV. 2. 2. Instrumentos	60
IV. 2. 3. Tratamiento específico de los datos	63

CAPÍTULO V Análisis de los Datos

V. 1. Introducción	67
V. 2. 1. Resultados de la Prueba de Evocación Jerarquizada: estudiantes	69
V. 2. 2. Resultados del Cuestionario Cerrado: estudiantes	72
V. 3. 1. Resultados de la Prueba de Evocación Jerarquizada: docentes ..	73
V. 3. 2. Resultados del Cuestionario Cerrado: docentes	77
V. 4. 1. Conceptualizaciones asociadas a los primeros cinco términos definidos en la Prueba de Evocación Jerarquizada: estudiantes	78
V. 4. 2. Conceptualizaciones asociadas a los primeros cinco términos definidos en la Prueba de Evocación Jerarquizada: docentes	79
V. 5. Interés del análisis realizado	80
V. 5. 1. La estabilidad del núcleo central de las representaciones	80
V. 5. 2. Jerarquización diferencial entre las representaciones de los docentes y de los estudiantes: líneas o concepciones argumentativas	81
α. La concepción individual - innatista	82
β. La concepción disciplinar específica	84
γ. La concepción emocional – comunicativa	86

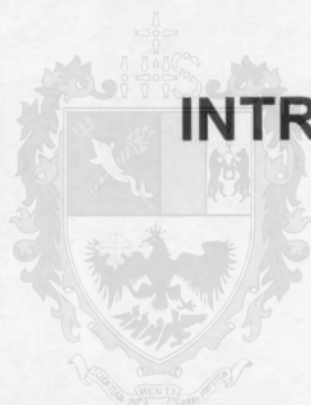
V. 5. 3. Relación entre las concepciones adoptadas y los ítems del Cuestionario Cerrado	87
V. 5. 4. Paralelismo de los resultados entre docentes y estudiantes	88

CAPÍTULO VI Conclusiones

VI. 1. Introducción	93
VI. 2. 1. Principales términos asociados a las representaciones de los estudiantes	94
VI. 2. 2. Principales términos asociados a las representaciones de los docentes	96
VI. 3. Diferencias y similitudes asociadas a las representaciones de los estudiantes y docentes	98
VI. 4. Implicancias en la didáctica	103
VI. 5. Retomando los aportes teóricos del concepto de fracaso escolar ...	104
VI. 6. La fuerza de la representación	106
 Bibliografía consultada	 108

ANEXOS

a. Instrumentos	
a.1. Prueba de Evocación Jerarquizada	117
a.2. Cuestionario Cerrado	118
b. Datos recolectados	
b.1. Docentes	120
b.2. Estudiantes.....	137



INTRODUCCIÓN:

USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

El pasaje de los estudiantes por el sistema escolar deja huellas profundas en la conformación de sus identidades a través de las imágenes que se reflejan de ellos mismos a partir de la mirada de los docentes y que se materializan específicamente, a través de las prácticas evaluativas. Pero estas identidades o huellas no quedan libradas al azar, por el contrario, responden a estructuraciones dentro de una marcada correspondencia de control y poder. En rigor, estas estructuraciones se expresan a través de las luchas por las imposiciones de las representaciones sociales de los diversos grupos que buscan una determinada arquitectura de la realidad.

Es decir, son las representaciones las que permiten construir sujetos y objetos, objetivando, justamente, las estructuras sociales y dentro de ellas, las instituciones educativas y sus estudiantes, al tiempo que crean las condiciones que resultan en la conformación de subjetividades, que en su mayoría, son decisivas tanto en las trayectorias educativas como de vida.

A partir de ello se debe repensar, desde una perspectiva socioeducativa crítica, la constitución de las identidades que se encuentren marcadas por las vivencias de la argumentación "*discursiva*" que se sostienen solapadamente, en el fracaso escolar. De forma que este atributo asignado a un estudiante no se piense como una realidad inexorable y única, sino por el contrario, como una realidad "*fabricada*" en la lucha por la imposición simbólica. En otras palabras, no se debe naturalizar aquello que no lo es, ya que de lo contrario se estará funcionalizando los procesos que acentúan la desigualdad.

De esta manera, la vida dentro de las escuelas se halla mediada por las representaciones que actúan a manera de filtro en el dominio del entorno social, y de cierto modo, las decisiones subyacentes necesariamente están condicionadas por estas representaciones con las que cada docente concibe su praxis. Es decir, se presenta como una lente a través de la cual, a la serie de dispositivos simbólicos que posibilitan la aprehensión de la realidad, se le otorga un determinado tipo de orden.

Advertir, lo que se plantea, nos permitirá tomar conciencia que el fracaso escolar se presenta como una perspectiva de interés, ya que imposibilita el desarrollo de la capacidad de inclusión que debe tener toda propuesta educativa que tienda a la justicia social.

De ahí que, esta investigación se sustentará en aquellos argumentos teóricos que nos permitirán develar empíricamente aquellas representaciones orientadas a la construcción de trayectorias escolares signadas por el fracaso escolar.

Más específicamente en este contexto nos resulta de interés ampliar la mirada sobre las representaciones de los docentes en tanto ejercen una influencia central en la construcción del fracaso escolar del área de la Química. Es decir, es nuestra intención aportar una nueva mirada para la comprensión de los mecanismos a través de los cuales se percibe la incidencia de los factores propiamente sociales sobre los procesos educativos. O para expresarlo en otros términos, es nuestra intención contribuir a entender o a profundizar la dinámica del fracaso escolar con vistas a generar un conocimiento que permita corregir esas prácticas educativas lesivas para el aprendizaje de los estudiantes.

En este trabajo se considera de importancia la necesidad de un análisis que posibilite explicitar, o en el mejor de los casos acercarnos a entender, la problemática de la desigualdad escolar, pero poniendo el foco en las interacciones sociales que ocurren diariamente en la escuela de manera de aportar una perspectiva que haga visible aquello que aparece como natural.

Entendemos que “visualizar” algunas de las estructuras, que rigen en forma de representaciones las interacciones, permitirá abrir seguramente un nuevo horizonte en las posibilidades de desterrar aquello que con fuerza se está imponiendo en maneras de formatear estructuras sociales. No tratar de vislumbrar estas estructuras sería, tal vez, exponer a las futuras generaciones a reproducir los modelos sociales de exclusión.

Ahora bien, por qué centrarnos desde el área de Química. Fundamentalmente por varias razones. En primer lugar pues la Química se presenta como una de las disciplinas que se desarrolla en uno de los niveles más abstractos del pensamiento, el simbólico (Gabel, 1999), recurriendo necesariamente a verdaderos actos de fe. Actos que actúan a manera de filtro en la reinterpretación del mundo que nos rodea, y que ponen en juego construcciones sociales de diferentes formas de concebirlo. Por un lado, las expresadas “a través” del profesor y, por otro, las concebidas por los propios estudiantes.

De esta manera, en términos científicos, *"el saber"* se presenta como expresiones sociales dominantes, estructurándose en varias ocasiones a modo de imposiciones que en la mayoría de nuestras escuelas secundarias aparecen como expresiones dogmáticas construyendo realidades intransigentes. Es decir, realidades que se comportan como modelos a tener en cuenta en el desarrollo social, al tiempo que se imponen como patrones de estructuración en diversos campos.

En segundo término, lo relativo a las jerarquías de excelencia que se juegan a modo de categorizaciones sociales, entre las que el ámbito escolar resulta un lugar de privilegio. Es precisamente allí, donde la Química se presenta como una práctica de destreza intelectual que garantiza que quienes la poseen se aseguren el *"capital"* necesario para transcurrir su trayectoria escolar de manera *"normal"*, es decir, permite confirmar la normalidad de algunos, mientras que a la vez, construye el fracaso de otros.

Por último, no se pueden desconocer los adelantos vertiginosos que ha alcanzado la Química en la última centuria: síntesis de nuevas sustancias, análisis químico y determinación de estructuras cada vez más complejas, descubrimiento de nuevos catalizadores, obtención de polímeros y de nuevos materiales, y avances en el conocimiento propio del campo. Estas son cuestiones no menores a la hora de detenerse a considerar su incidencia en el desarrollo socioeconómico actual y potencial de la sociedad. He ahí la importancia en la prevención del fracaso escolar en esta área de estudio.

O dicho con otras palabras, he ahí la importancia de contribuir a mejorar la enseñanza y los aprendizajes que se dan desde el área de la Química.

En síntesis, a partir de lo que hasta aquí se ha planteado se abren algunos interrogantes a la hora de entender las posibles influencias que las representaciones de los docentes suscitan en la construcción del fracaso: ¿Cuál es el contenido de la representación respecto de la Química en los docentes de esa área y en los estudiantes? ¿Las representaciones sociales de los docentes y estudiantes son congruentes o existen diferencias? ¿Qué relación puede establecerse entre las representaciones sobre la Química y los indicadores de fracaso en esa área de estudio?



CAPÍTULO I:

Estado del Arte

USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

I. 1. Introducción.

El presente capítulo está organizado de manera cronológica tomando en consideración las diversas investigaciones y aportes teóricos al concepto de fracaso escolar.

Con el propósito de simplificar la lectura y aportar claridad conceptual, en este punto es preciso detallar las principales corrientes de pensamiento sobre el fracaso escolar que fueron aflorando a lo largo del tiempo.

La problemática de la desigualdad educativa, perspectiva desde la cual se plantea el fracaso escolar, recién es abordada como temática de importancia a posteriori de la Segunda Guerra Mundial, tomando perspectivas tales como lo expresado en la década del 50 por la UNESCO en el trabajo *"Las falacias del racismo"*. En ese planteo se partía de una concepción homogénea de razas y etnias y se entendía el desarrollo social como dependiente casi exclusivamente de factores del entorno, asignándose el fracaso al defecto individual. Esta perspectiva, no desterró en su totalidad las raíces primitivas de índole racista.

Ya en la década del 60 principalmente a través del Informe Coleman (1966), se puso de manifiesto que el fracaso escolar no era sólo atribuible al defecto individual, sino también, a la herencia del entorno familiar, acentuándose de esta manera la óptica meritocrática.

Seguidamente, a fines de la década del 60 Rosenthal y Jacobson (1980) enfatizaron la influencia que las perspectivas de los docentes tenían sobre sus estudiantes en lo que denominaron como profecías autocumplidas o con la expresión más conocida de *"Efecto Pigmalión"*. En ellas se hacía hincapié en que el fracaso ya no era una cuestión de genética o de defecto individual, sino que dependía en gran medida de la subjetivación de los docentes.

Más tarde, ya a mediados de los 70, Bourdieu y Saint Martin (1998) ponen de manifiesto lo que ellos denominaron "el conocimiento práctico" que daba sustento a los juicios profesoraes en estrecha relación con la lógica taxonómica de clasificación de sus estudiantes. Es decir, a través de sus juicios los profesores transmitían de manera implícita, junto al contenido del campo disciplinar, formas de estructuración de la realidad social.

Más recientemente, en la década del 90, a través de Richard Herrnstein y Charles Murray (1994), vuelve a surgir el determinismo biológico que nacieran

en los 60, retomando el concepto de coeficiente intelectual (CI), como manera de justificar el avance del capitalismo y la estratificación social, donde el fracaso es atribuido a la naturaleza biológica y por ende, invariable.

Investigaciones, todas ellas, que encuentran una mayor claridad a partir del desarrollo de un denominador común: el concepto de "*representaciones*" y su influencia sobre la construcción del fracaso escolar.

I. 1. 1. El fracaso escolar como condición natural.

La construcción del par excelencia – fracaso puede entenderse, como ya afirmamos, al igual que lo hace Kaplan (2008), a través de la interpretación de los estudios socioeducativos sobre desigualdad. Estos estudios han recibido los aportes de clásicos tales como Karl Marx (1980), y Émile Durkheim (1976), que han sentado las bases para el entendimiento de la desigualdad social y su nexo con la educación. El primero, a través de sus contribuciones con relación a la división de la sociedad en clases, y al lugar de la educación como parte del sistema capitalista y de diferenciación social.

Durkheim, por su parte, se orienta, desde la perspectiva legitimadora del orden social, al pensar la educación como la "*máquina*" que homogeniza a los individuos, al tiempo que también promueve una socialización diferencial de los individuos en culturas determinadas dadas por la división del trabajo que conlleva a la jerarquización y la desigualdad.

Pero el debate de la contribución de la educación a acentuar o no la desigualdad social persiste aún hoy. De allí que, el marco para concebir la posibilidad de la igualdad se torna condición ineludible por parte de un sistema educativo que pretenda promover una sociedad más justa y equitativa.

De la misma manera que lo expone Carina Kaplan en su libro "*Talentos dones e inteligencias*" (2008), observamos que la posición adoptada en las décadas del 50 y 60, y en muchos casos en nuestros días, se basa en posicionamientos dominados por una concepción evolucionista neodarwiniana, que tiende a la naturalización de la desigualdad y a su asunción como una perspectiva autoresponsabilizante. El componente defectuoso se asigna al individuo en particular quien se transforma en artífice de su propio fracaso.

En este sentido esta autora propone establecer como fecha cierta para comenzar a disipar esta mirada estigmatizante, la publicación del *"Correo de la UNESCO"* (1950), denominada *"Las falacias del racismo"*, tal como lo demuestra la siguiente cita bibliográfica:

"Los únicos rasgos a que pueden recurrir los antropólogos, como bases para sus clasificaciones raciales, son exclusivamente físicos y fisiológicos.

En el estado actual de nuestros conocimientos no hay nada que aporte una prueba concluyente de que los grupos humanos difieren entre sí por sus caracteres mentales innatos, trátase de la inteligencia o del temperamento. La ciencia demuestra que el nivel de las aptitudes mentales es casi igual en todos los grupos étnicos.

Los estudios históricos y sociológicos corroboran la opinión según la cual las diferencias genéticas no tienen ninguna importancia en las determinaciones de las diferencias sociales y culturales que existen entre los diferentes grupos de Homo sapiens. Los cambios sociales y culturales de los distintos grupos de Homo sapiens han surgido, en su conjunto, independientemente de las modificaciones experimentadas por su constitución hereditaria.

Así, nada prueba que el mestizaje produzca malos resultados en el terreno biológico. Y en el terreno social, los resultados, buenos o malos, se deben, lógicamente, a factores sociales (UNESCO, 1950:1)."

Lo que evidentemente pone de manifiesto el citado informe es que la cultura dominante impone su visión de realidad social y jerarquías imperantes en cada grupo o en términos marxistas en cada clase social.

En torno a ello el discurso hegemónico inaugura una nueva explicación: a la falta de adecuación a los espacios sociales asignados se atribuye el componente *"defectuoso individual"*. De manera que, el fracaso está asociado a la responsabilidad de cada persona. En otras palabras, el éxito o el fracaso es el resultado propio de cada uno.

Así pues, queda configurado un discurso político en el cual la homogeneidad de etnias y razas determinan *"la igualdad"*, es decir, desde lo explícito *"lo igual"*

está garantizado a partir de la estructura biológica de los individuos por lo que aquellos que se presentan como diferentes, se encuentran estigmatizados, respondiendo a “deficiencias” propias.

Este posicionamiento político recaló hondamente en las ciencias sociales asumiendo un determinismo metodológico en donde se intensifican las mediciones de igualdad – desigualdad educativa, y obviamente, de los movimientos de clases en un intento por dejar expuesto que el ascenso social es posible dadas diferentes condiciones.

Pero, la visión de diferencias genéticas no se dejó del todo de lado, más aún, tal como lo puso de manifiesto Gould (1988), la necesidad de pretender, en un primer momento y aún en algunos casos hasta nuestros días, una diferenciación de índole racial con respecto a la capacidad intelectual se deba precisamente a lo que advertía Marx: garantizar una masa de individuos “inferiores” necesarios para producir y reproducir un sistema social que garantice, de alguna manera, el dominio de unos pocos cuya capacidad intelectual sea considerada superior.

Esta visión particular la expresó Bourdieu (2011), en su artículo denominado “*El racismo de la inteligencia*”, en el que delimita la fuerza del componente ideológico con claridad sustantiva y deja sentado que en realidad no hay un racismo en singular sino, por el contrario *racismos en plural*.

“Hay tantos racismos como grupos que necesitan justificar que existen tal y como existen, lo cual constituye la función invariable del racismo” (Bourdieu, 2011:261).

El racismo es propio de una clase dominante, donde en parte queda asegurada su reproducción a través de la transmisión del capital cultural, un capital que se comprende como capital heredado y, por ende, aparentemente natural, nato. De esta manera Bourdieu (2011), continúa afirmando que:

“El racismo de la inteligencia es aquello por lo cual los dominantes tratan de producir una “teodicea de su propio privilegio”, como dice Weber, esto es, una justificación del orden social que ellos dominan. Es lo que hace que los dominantes se sientan justificados de existir

como dominantes, que sientan que son de una esencia superior (Bourdieu, 2011:262)."

Como puede observarse en el marco de la cita anterior la inteligencia se convierte en una propiedad de esencia natural y heredada, por lo cual, el poder reposa en parte sobre la posesión de títulos académicos. El racismo llega al grado más elevado de eufemización en el discurso, el cual dice racismo, pero en forma tal que no lo dice.

Más todavía, la forma de eufemización más común hoy se presenta bajo el carácter del discurso científico basado en la discriminación por la inteligencia, es decir, *"fundada en lo que mide el sistema escolar con el nombre de inteligencia."*

A modo de ejemplo, podemos notar nuevamente la fuerza del componente ideológico en el trabajo de investigación de Doise, Meyer y Perret-Clermont, citado por Nelly y Perret-Clermont (1979):

"...hemos podido comprobar que los alumnos que citan con más frecuencia a la escuela en su definición de inteligencia son precisamente aquellos que más a menudo han fracasado en esta institución. Parecen reflejar en el contexto del cuestionario un razonamiento que ya han oído, pero que no es forzosamente el suyo [...], nos tememos que el aprendizaje de este razonamiento tiene consecuencias en su propia personalidad y en el modo que viven la realidad (Nelly y Perret-Clermont, 1979:2)."

En otros términos, este tipo de tesis falaces derivan en una sola pregunta: ¿Para qué esforzarse en mejorar la situación social de los grupos sociales más desvalidos, si en realidad es imposible alterar aquello que la naturaleza ha determinado?

I. 1. 2. La herencia del entorno familiar.

El informe presentado por la UNESCO en 1950 puede considerarse un antecedente fundamental del estudio que el Congreso de Estados Unidos en

1964 encargó sobre equidad en las oportunidades educativas entre varios grupos raciales y étnicos. El estudio estuvo dirigido por James Coleman y en general, se lo conoció como *Informe Coleman (1966)*.

Según Fenstermacher y Soltis (2007), podemos caracterizar este Informe de la siguiente manera:

“Su propósito fue examinar la relación entre los diversos factores y los logros educativos. [...] Coleman comprobó que la igualdad del rendimiento educativo no se obtenía igualando las partidas presupuestarias dedicadas a la educación. Lo que generaba diferencias eran los antecedentes de los estudiantes (en particular, los ingresos de los padres y su nivel educativo). Los datos de Coleman indicaban que el medio del estudiante influía mucho más en los logros educativos (o en la falta de ellos) que la igualdad en los elementos físicos de la escuela, la riqueza de sus currícula o la preparación de sus profesores (Fenstermacher y Soltis, 2007:46-47).”

Estas conclusiones generales a las cuales arribó dicho Informe sostuvieron una vez más las presunciones de considerar el fracaso escolar ya no sólo como una responsabilidad individual, sino además como un factor heredado del entorno familiar, y que las escuelas y los docentes ejercían poca o nada de influencia.

Pero, para Fenstermacher y Soltis (2007) el principal inconveniente que presentó esta investigación fue la concepción “*causa – efecto*” de la enseñanza y el aprendizaje, ya que los investigadores entendían la enseñanza como un conjunto discreto de conductas tratándolas de asociarlas con los diferentes niveles de aprendizaje que alcanzaban los estudiantes.

De esta manera, la investigación no reconocía los aportes que podían darse por los libros de las bibliotecas escolares, el presupuesto por estudiante, etc., sino que la pregunta fundamental estaba centrada en: ¿qué conductas educativas de los docentes lograban tener mejores resultados en sus estudiantes y cuáles no?

En este contexto se expusieron, a modo de descubrimientos, determinadas conductas instruccionales que se asociaron más frecuentemente que otras a logros de mayor nivel en el rendimiento de los estudiantes.

Así, uno de los principales efectos que se asume a partir del Informe Coleman es aquel que expresa su vertiente ideológica al favorecer la mirada meritocrática de la Sociología de la Educación, y por ende, deja percibir el fracaso escolar como el resultado de las aptitudes naturales (Bourdieu, 1987).

Pero, no se puede desconocer tal como lo plasma Gould Stephen (1988), en su libro *"La falsa medida del hombre"*, que estos vaivenes a lo largo de la historia, entre diferentes posicionamientos, responden más al orden político, especialmente a la reducción del gasto social por parte de Estado, que a un orden científico. Gould Stephen (1988), lo expresa de la siguiente manera:

"... Tanto en Norteamérica como en el resto del mundo [las argumentaciones de la naturaleza humana], han estado asociadas con ideologías conservadoras e incluso reaccionarias. Durante su larga hegemonía ha habido una tendencia a aceptar en forma incuestionada la casualidad biológica y admitir las explicaciones sociales sólo cuando las pruebas eran tan poderosas que no quedaba otra salida. En las cuestiones políticas, esta tendencia favoreció una actitud inmovilista... [Así mismo, Gould continúa diciendo]: Los científicos formulaban muchas cuestiones de una manera tan restrictiva, que las únicas respuestas legítimas son aquellas que confirman determinadas preferencias sociales. Por ejemplo, gran parte de las discusiones sobre las diferencias raciales en la capacidad intelectual se basan en la premisa de que la inteligencia es una cosa que existe en la cabeza. Mientras no se eliminó esa creencia, ninguna acumulación de datos logró conmover la firme tradición occidental favorable a ordenar elementos relacionados entre sí según una escala progresiva (Gould, 1988:3-5)."

De esta manera, la realidad de lo social se presenta en un escenario del cual la escuela no queda por fuera sino, por el contrario, en muchas ocasiones ayuda a imponer una determinada forma de reconstrucción social tendiente a

perpetuar las condiciones existentes. En este contexto las personas, objetos, espacios y creaciones culturales, políticas o sociales adquieren un sentido peculiar en virtud de las configuraciones dominantes que se establecen (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2008). Estas configuraciones hegemónicas tienden a transformarse en representaciones sociales creadas y recreadas por el cuerpo formal del conocimiento escolar, así como por los componentes simbólicos subyacentes que se han transmitido y se siguen transmitiendo. De esta forma, la escolarización se torna en una manera de regulación social, que para asegurar su subsistencia debe procesar no solamente conocimiento, sino también, personas.

I.1.3. Las representaciones de los profesores como espejos subjetivantes de los estudiantes.

A raíz del Informe Coleman se empezó a evidenciar a través de diferentes estudios el efecto del contexto en los resultados académicos de los estudiantes. Esto llevó a múltiples cuestionamientos tanto a las diversas políticas educativas, como a las propias prácticas docentes. Así, Kaplan expresa (2008:26-27), *"las desigualdades en la sociedades capitalistas no radican en última instancia en la genética y su origen fundamental no es sino la desigualdad en la distribución de las condiciones simbólicas y materiales que caracteriza a nuestras sociedades y, por ende, a nuestras escuelas"*.

Es justamente, en el ámbito de la escuela donde esta ideología de corte capitalista se reproduce bajo el proceso de socialización, entendiendo en ello un modo de transcribir las condiciones económicas signadas por la desigualdad, pero no sólo en términos económicos sino también en términos simbólicos, en otras palabras, se asegura una desigualdad signada por el capital económico, como así también, por el capital cultural (Apple, 2008).

Esto dio origen a muchas reflexiones sobre cómo los sistemas educativos podían trabajar para superar estas condiciones de partida y mejorar los resultados académicos para todos los estudiantes.

En 1948, el Dr. Robert Merton formalizó el fenómeno de las *"profecías autocumplidas"* (*self-fulfilling prophecies*: SFP por sus siglas en inglés), que luego se conoció en educación con el nombre de *"Efecto Pigmalión"*. Merton

describió varias situaciones en las que las SFP parecían operar en la sociedad. Por ejemplo, analizó los tiempos que rodeaban a la "*Gran Depresión*" económica de los Estados Unidos durante la década del 30, cuando las personas influidas unas a otras temían que su banco se hundiera y pudieran perder todos sus ahorros. Esto las llevaba a retirar apresuradamente su dinero del banco antes de que sufriera algún tipo de desequilibrio. Desafortunadamente, estos "*corridos bancarios*" agotaban el dinero que estos necesitan para operar, causando el derrumbe antes que, las propias condiciones de la economía en sí.

Merton también advirtió respecto de cómo ciertos grupos minoritarios, que habían sido etiquetados como de "*no ser tan brillantes*", originaron estereotipos negativos. En efecto, cuando a determinados grupos se les adjudicaba atributos de ser "*tontos*" o "*incapaces de aprender*", de manera independiente del esfuerzo o tiempo que se dedicaran a ello, estos finalmente confirmaban la afirmación inicial de ser incapaces de aprender.

El estudio más emblemático de la investigación educativa de estos conceptos fue el de Robert Rosenthal y Lenore Jacobson a fines de la década del 60. Ellos partieron de la idea general de que las profecías se cumplen, por el mero hecho de enunciarlas, o por lo menos son un factor que contribuye a ello. A partir de experimentos, estudios de casos y análisis estadísticos, demostraron que este fenómeno también se da en educación. A este fenómeno lo denominaron "*efecto Pigmalión*"¹.

Robert Rosenthal y Lenore Jacobson (1980) decidieron comprobar el "*Efecto Pigmalión*" en estudiantes desventajados y se plantearon la siguiente cuestión: las expectativas favorables del educador, ¿inducen, por sí mismas, un aumento significativo en el rendimiento escolar de sus estudiantes?

En definitiva, lo que se pretendía era indagar *cómo las expectativas que una persona tiene sobre el comportamiento de otra puede influir de tal manera que condiciona en cierto punto el desarrollo de esta*, es decir, poner en evidencia la influencia subjetivante del educador sobre los estudiantes al punto tal, de poder condicionarse su desarrollo cognitivo.

¹ Se denominó "*Efecto Pigmalión*" en referencia a Pigmalión, que según la mitología griega, era un rey chipriota que tomó un bloque de piedra y comenzó a esculpir la estatua de una mujer; cada día le dedicaba a la estatua cierto tiempo y poco a poco se fue enamorando de la figura que trabajaba; mientras más tiempo le dedicaba a la estatua, más se enamoraba de ella y al final creyó que era más hermosa que todas las mujeres de la tierra, por lo que pidió a los dioses que le infundieran vida. Lo solicitó con tanto anhelo y pasión que le fue concedido, haciendo realidad su idea.

Para responder a la pregunta inicial se llevó a cabo un test de inteligencia a todos los estudiantes de la "Oak School" (Estados Unidos), donde se realizó la experiencia. A partir de ello, se les transmitió a los profesores que dicho test respondía, de manera fiable a identificar a aquellos estudiantes que en los próximos meses destacarían claramente sobre el resto de su clase. Una vez procesado el test se le brindó a cada profesor una lista con el nombre de tales estudiantes "especiales", los cuales, supuestamente, poseían una capacidad extraordinaria para el aprendizaje y la creatividad. Lo que entonces no se informó a los profesores, ya que de lo contrario no habría sido posible la experiencia, es que la lista se había hecho al azar, sin referencia a ningún test, en otras palabras, la diferencia entre los niños denominados "especiales" y los demás niños sólo se encontraba en la mente del profesor.

Transcurrido los ocho primeros meses, se volvió a hacer el mismo test a los estudiantes, igualmente al cabo de un año y de dos años. Rosenthal midió un incremento del coeficiente inteligencia entre el primer test y los posteriores y comprobó que había una ventaja estadísticamente significativa en los estudiantes denominados "especiales" con respecto al resto: 47 % de los estudiantes "especiales" ganaron 20 o más puntos en el coeficiente de inteligencia, mientras que solo el 19 % del resto ganaron 20 o más puntos. Estos resultados constataron el enorme impacto del "Efecto Pigmalión" en el aula.

De esta manera podemos expresar los resultados obtenidos en las mismas palabras de Rosenthal y Jacobson (1980):

"Las personas hacen más a menudo lo que se espera de ellas que lo contrario. Nuestra conducta está determinada en gran parte por reglas y expectativas que permiten prever cómo se comportará tal persona en una situación dada, aunque no hayamos conocido nunca a esa persona e ignoremos en qué difiere de las demás [...]. Nuestras expectativas sobre el comportamiento de esa persona serán más acertadas [cuando] conocemos su conducta anterior. Pero tenemos ahora una nueva y buena razón para creer que otro factor interviene en la exactitud de nuestras predicciones. Nuestra predicción o profecía puede ser por sí misma un factor que determine la conducta de otra

persona. Cuando esperamos encontrar a una persona agradable, nuestra manera de tratarle, desde un principio, puede de hecho volverle más agradable todavía. De la misma manera, si esperamos encontrar a una persona desagradable, nos acercamos a ella a la defensiva, por eso se convierte efectivamente en una persona desagradable (Rosenthal y Jacobson, 1980:9)."

I. 1. 4. La lógica taxonómica de la clasificación social.

Paralelamente, en el continente europeo a mediados de la década del 70 Pierre Bourdieu y Monique de Saint Martin publican los resultados de su investigación que se conoce como *"Las categorías del juicio profesoral"* (1998). Este estudio puso de manifiesto la lógica taxonómica utilizada en la clasificación de los estudiantes según el origen social de pertenencia, donde a una mayor jerarquía en la escala social aumentan los juicios favorables, dando lugar a la constitución, por parte del profesor, de la imagen de sus estudiantes que a modo de espejo refleja e impone a los mismos.

Así, cada profesor pone en juego un conocimiento práctico de manera que a través de una operación práctica crea el sustento a sistemas de clasificación (taxonomías) que reorganizan la apreciación y percepción y estructuran la práctica. Bourdieu y Saint Martin (1998), lo expresan de la siguiente manera:

"Las taxonomías que revelan las formas rituales de los considerandos del juicio profesoral (las apreciaciones) y las que se pueden suponer que estructuran el juicio profesoral, a la vez que lo expresan, pueden relacionarse con la sanción en cifras (nota) y con el origen social de los alumnos que constituyen el objeto de estas dos formas de evaluación (Bourdieu y Saint Martin, 1998:4)."

De esta manera, queda conformada en las formas escolares de clasificación una verdadera jerarquía de las propiedades que son transmitidas *en y mediante* la práctica fuera de toda intención propiamente de índole pedagógica. Es decir, más que la intención pedagógica estas modalidades de pensamiento,

de expresión y de valoración imponen las formas que organizan el pensamiento y la expresión de la clase dominante.

El estudio Bourdieu y Saint Martin se realizó en los años 60 en base al análisis de material recolectado de la cátedra de un profesor de Filosofía de un bachiller para señoritas de la ciudad de París. En él se puso a prueba la hipótesis de la existencia de apreciaciones implícitas en el juicio profesoral que pone en interacción dos dimensiones: por un lado el grupo social de pertenencia de los estudiantes y por otro la sanción (como lo expresa Bourdieu), expuesta mediante una cifra o nota. El material experimental constó de 154 fichas individuales de alumnas de una clase de 6º año. En estos documentos se consignaban, por una parte, datos como fecha de nacimiento, profesión de los padres y lugar de residencia, así como el establecimiento a que asistió durante los estudios secundarios y, por otra, las notas (5 a 6 por estudiante) asignadas a las tareas escritas y a las expresiones orales, acompañadas de apreciaciones justificativas.

Una vez, organizado el material para su análisis Bourdieu y Saint Martin arribaron a las siguientes conclusiones:

- Los calificativos más favorables se presentan con una mayor frecuencia a medida que el origen social de los estudiantes es más elevado.
- También se observó, que las notas promedios también subían en función de la jerarquía social y, por ende, aumentaban los juicios laudatorios.
- Se puso de manifiesto que el origen parisino, a igual origen social, se manifiesta en calificaciones ligeramente más elevadas.
- Las alumnas procedentes de la clase media constituyen el grupo por excelencia de los juicios negativos.
- Las alumnas procedentes de fracciones menos ricas culturalmente de la clase dominante, escapan totalmente a las apreciaciones más injuriosas y peyorativas que expresaron los profesores.

En síntesis, ambos autores afirmaron que a notas iguales o equivalentes, las apreciaciones son más severas y más brutalmente expresadas cuando el origen social de los estudiantes es más bajo. En definitiva estas percepciones

que quedan sujetas a la expresión de una calificación, de una nota, en verdad se sustentan sobre la base de la génesis social de los estudiantes.

En igual sentido también puede plantearse que la taxonomía clasificatoria arraigada en la génesis social de los estudiantes está vinculada estrechamente con las expresiones orales, el acento, la alocución y la dicción en tanto se transforman en las marcas más seguras del origen social y geográfico, y sobre todo, en el hexis corporal (gestos, posturas, apariencia física). Es decir, que el cuerpo es percibido como signo de la calidad y del valor de la persona.

Estos principios o criterios taxonómicos son expresados mediante el uso de adjetivos que se encuentran ligados a un alto valor simbólico de una realidad que se basa principalmente en la división de clase, que si bien se expresan por diversos caminos, nunca son reconocidos oficialmente. En palabras de Bourdieu y Saint Martin (1998), se señala de la siguiente manera:

"... el sistema de clasificación oficial, propiamente escolar, que se objetiva bajo la forma de un sistema de adjetivos, cumple una función doble y contradictoria: permite realizar una operación de clasificación social a la vez que la oculta [...]. En suma, funciona según la lógica de la denegación: hace lo que hace en las formas tendientes a demostrar que no lo hace (Bourdieu y Saint Martin, 1998:8)."

De este modo, la operación de clasificación se establece, según Bourdieu y Saint Martin (1998), sobre la base de la lógica de denegación, por lo que se oculta en formas "*naturalizadas*" las formas de lograr imponer una determinada estratificación social.

I. 1. 5. El resurgimiento del determinismo biológico.

A principio de los 90 tuvo gran repercusión la obra de Richard Herrnstein y Charles Murray denominada "*The bell curve: intelligence and class structure in american life*" (1994), donde se marca el retorno al concepto desarrollado a fines de los 60 del CI (coeficiente intelectual) como variable explicativa de la desigualdad social. En esta obra ambos autores tratan de reintroducir las interpretaciones de los test de CI en el análisis sociológico, de manera de

exponer su relación con los indicadores sociales en los Estados Unidos, a la vez que no se limita sólo a ello sino, que además, exponen una propuesta política y social.

De allí, que basan su obra en seis premisas que tanto Herrnstein como Murray (1994), definen de un valor empírico inestimable y que provienen de una buena interpretación teórica de CI dejando de lado el sesgo político mal intencionado que hasta el momento han sufrido. Dichas premisas son:

1. *Existe un factor general de habilidad cognitiva en el cual los humanos difieren.*
2. *Todos los tests estandarizados de aptitud académica miden este factor general en cierto grado, pero los tests de CI diseñados expresamente para ese propósito lo miden con mayor exactitud.*
3. *Los puntajes de CI encajan en términos generales con aquello que la gente llama inteligencia en el lenguaje ordinario.*
4. *Los puntajes de CI son estables, aunque no lo son perfectamente, a lo largo de buena parte de la vida de una persona.*
5. *Administrados adecuadamente, los tests de CI no están sesgados contra ningún grupo social, económico, étnico o racial.*
6. *La habilidad cognitiva es sustancialmente hereditaria, no menos de un 40% y no más de un 80% (Herrnstein y Murray, 1994:22-23).*

Claramente queda expuesta la oscilación del péndulo hacia una posición que justifica las desigualdades sociales a partir de deficiencias biológicas. Así, este posicionamiento asume que todo comportamiento humano está regido por un encadenamiento que va desde el gen al individuo, quedando de esta manera determinada la naturaleza humana. Es más, la herencia genética es la afirmación de aquello que es inevitable, es decir, lo que es biológico lo es por naturaleza y en virtud de ello, inmodificable. Lowentin, Rose y Kamin en su libro *"No está en los genes: racismo, genética e ideología"* (2009), lo expresan de la siguiente manera:

"El determinismo biológico (biologismo) ha sido un poderoso medio para explicar las desigualdades de estatus, riqueza y poder observadas